

Iriarte, Alicia; Ferrazzino, Ana; López Meyer, Cristina

Analogías y diferencias entre leyes de educación superior en el contexto de las políticas neoliberales de fines del milenio

V Jornadas de Sociología de la UNLP

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Cita sugerida:

*Iriarte, A.; Ferrazzino, A.; López Meyer, C. (2008). Analogías y diferencias entre leyes de educación superior en el contexto de las políticas neoliberales de fines del milenio. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6152/ev.6152.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

ANALOGÍAS Y DIFERENCIAS ENTRE LEYES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES DE FINES DEL MILENIO*

Iriarte, Alicia¹; Ferrazzino, Ana²; López Meyer, Cristina³

CBC-UBA: ¹ aairiarte@ciudad.com.ar, ³ lopezmeyer@hotmail.com; ² FAUBA: ferrazzi@agro.uba.ar

Resumen

Este estudio comparado de las leyes de educación superior de Argentina, Chile y España, promulgadas durante la última década del siglo pasado en el contexto dominante de las políticas liberales, apunta a determinar las analogías y diferencias existentes; así como derivar conclusiones sobre los sistemas y criterios que sirvan al perfeccionamiento y reforma de la ley de educación superior, resignificando el rol de las instituciones universitarias en la Argentina reciente. El abordaje investigativo ha estado transversalizado por el planteo acerca de cuáles han sido las consecuencias de los cambios legislativos sobre los modelos organizacionales de conocimiento, habilidades, curriculum, finanzas, rendición de cuentas y organización. Los ítems comparados fueron las regulaciones estatales y las políticas de evaluación establecidas y su incidencia en las autonomías universitarias; la emergencia de nuevos actores y modos de organización en los procesos universitarios de oferta académica y producción de saber: la diferenciación institucional y expansión de proveedores privados; la multiplicidad de las fuentes de financiamiento y las presiones en torno a la búsqueda de una mayor "utilidad social" de los contenidos impartidos y los conocimientos generados por sus investigadores; el ingreso universitario y las restricciones a la libre admisibilidad como pauta de inclusión / exclusión educativa. Las leyes de educación superior analizadas comparativamente son: *la Ley de Educación Superior argentina (LES, 1995)*, *la Ley Orgánica Constitucional de Educación chilena (LOCE, 1989)* y *la Ley Orgánica de Universidades española (LOU, 2001)*.

La globalización y las secuelas del neoliberalismo en las legislaciones de educación superior. Un estudio comparado.

El fenómeno de la globalización no se ha limitado al ámbito económico sino que ha afectado; también, de forma decisiva, lo tecnológico, lo cultural, el ámbito de los valores y la transmisión de conocimientos en la formación superior. Esto ha demandado que se produzcan cambios en la institución educativa a tono con los nuevos marcos normativos.

* Proyecto UBACYT 2008-2010 / U003. "Transformaciones del sistema universitario argentino (1995-2007): su adecuación a las tendencias del nuevo escenario internacional, la globalización y los cambios epocales. Un estudio comparado con países de la región". Directora: Dra. Alicia Iriarte.

En este orden, es indudable que el fenómeno de la globalización, así como los principios que impone la orientación neoliberal, han incidido en la dirección de las transformaciones que se vienen produciendo en la educación superior en el mundo, en tanto han llevado al replanteo del “...*principio fundacional de la universidad como espacio del pensamiento autónomo y libre*” (Short, 2002).

Varios son las problemáticas a analizar en este contexto para tratar de comprender los desafíos que la educación superior enfrenta. Habrá que mencionar el impacto cualitativo y cuantitativo que la globalización ha tenido en la educación superior, lo que significa revisar transformaciones y debates sobre temas como el acceso, la autonomía, la privatización de la enseñanza superior, la emergencia de nuevos actores y sus competencias, la gratuidad, calidad, las políticas de evaluación y el financiamiento universitario.

En esta línea, creemos necesario reflexionar acerca de los puntos críticos del marco normativo vigente en Argentina para el nivel superior, considerando que la dirección de estas reformas acompaña un movimiento más generalizado que revé la legislación universitaria de los '90, en países como España, Chile, Uruguay, Brasil y Perú. Este trabajo se inserta en este marco de análisis y se ha orientado a realizar un estudio comparativo de la Ley de Educación Superior argentina (LES, 1995), con la Ley Orgánica de Universidades española (LOU, 2001) y con la Ley Orgánica Constitucional de Educación chilena (LOCE, 1989).

- **La transferencia de competencias en la educación superior: órganos de coordinación y planificación**

En **Argentina**, con relación a la transferencia de competencias asociada a la creación de órganos de coordinación y de planificación del quehacer universitario, desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995) se creó la Secretaría de Política Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

También se pusieron en funcionamiento el Consejo Universitario (CU), integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Comisión Directiva del Consejos de Rectores de las Universidades Privadas, un representante de cada uno de los siete Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior y un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. El CU es presidido por el Ministerio de Educación y cuenta con el apoyo de la SPU; este Consejo representa a los principales actores de la educación universitaria.

El Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) coordina las políticas universitarias; es el órgano de consulta obligada en la toma de decisiones de

trascendencia para el sistema universitario, ampliando su integración con los Institutos Universitarios Nacionales y las Universidades provinciales reconocidas por la Nación. Está integrado por los rectores de las universidades nacionales que por propia voluntad y en goce de su autonomía se unieron al mismo; su autoridad máxima es el Plenario de Rectores.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es la encargada de fijar los estándares para la acreditación de nuevas carreras, postgrados, universidades. La comisión que conforma la CONEAU está integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de distintos organismos -como el CIN, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, el Congreso Nacional y el Ministerio de Educación, con lo cual la representación universitaria es minoritaria. Esto significa que *siete de los doce representantes pertenecen al sector político, lo cual otorga a la Comisión un dinamismo más político que académico.*

La Comisión Directiva del Consejos de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP) agrupa a las universidades privadas y tiene funciones de representación, coordinación, cooperación, intercambio, etc.; “es un órgano de representación y consulta para las entidades miembros y ante el Estado”¹.

Los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) están formados por representantes de las instituciones universitarias de la región y los gobiernos provinciales respectivos. Sus funciones son coordinar el funcionamiento y oferta académica de las instituciones de la región, sean o no universitarias (Greco, 2003: 294).

Si fijamos nuestra atención en **España**, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) promulgada en 2001 transfirió competencias que antes tenía el Claustro -durante la vigencia de la Ley de Reforma Universitaria (LRU)-, principalmente al Consejo de Gobierno y, en parte, al rector. Por consiguiente, otorgó más poder a órganos unipersonales como el del rector, el decano de facultad o el director de escuela, recortó el poder de los órganos colectivos de la universidad, como el claustro o las juntas de facultad, que representan -aunque no paritariamente- a todos los estamentos universitarios.

La elección del rector por sufragio universal ponderado, la representación del 51% de los profesores-doctores en los órganos y la imposición de mínimos para todos los cuerpos -que en el caso de los estudiantes debería alcanzar el 35% de representación en los órganos de

¹ <http://www.crup.org.ar/objetivos/objetivos.htm>

gobierno universitarios- son disposiciones incluidas en la ley, percibidas como un ataque a la democracia interna de la universidad.

La introducción de un nuevo órgano de gobierno integrado por empresarios y otros miembros extraños a la universidad tales como los políticos, incorporándose a los diferentes cuerpos universitarios, ha sido una medida que varios sectores han criticado de inconstitucional pues atenta contra la autonomía universitaria. Al respecto, Chacon (2001) precisa que lo que *"no le parece bien"* es *"la imposición" de esa influencia "extrauniversitaria"* en la toma de decisiones tan importantes como la aprobación de los presupuestos.

Los Consejos Sociales, órganos que reúnen a diferentes estamentos universitarios y sociales, poseen poder decisorio sobre la supresión y creación de nuevas titulaciones, y sobre la aprobación de presupuestos. Esto no debería representar problema alguno, ya que la universidad debe ir en consonancia con el desarrollo de la sociedad; pero, en vez de servir como auténtico vínculo entre la universidad y la sociedad, la fuerte presencia del sector empresarial y financiero, sumada a la exclusión de los miembros académicos de este órgano, dejó claro cuál era su verdadera función: la de poner en primer plano los intereses de un empresariado sobre representado, en detrimento de los intereses de la comunidad universitaria y de la sociedad en general (Glocadia, 2006). La creación de nuevos órganos complica las relaciones que habrán de existir entre la administración central, que impuso la ley sin consenso, y las Comunidades Autónomas, que tendrán que financiarla sin que se haya producido un debate de qué recursos son necesarios (Díaz Sanpedro, 2006).

En **Chile**, en cambio, se define a la universidad como *"una institución de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que, en cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia"*². Se dice que, además, es una institución autónoma que goza de libertad académica y que se relaciona con el Estado a través del Ministerio de Educación; sin embargo, la norma legal le asigna al *Estado un rol subsidiario en la educación*.

Actualmente, en todas las universidades estatales, salvo en la Universidad de Chile, el órgano superior de gobierno es la Junta Directiva, compuesta por representantes del Presidente de la República, miembros externos designados por el Consejo Académico de la universidad y profesores titulares o asociados de la propia universidad, también designados

² Art. 1º. D.F.L. N° 1 de Educación (1980).

por dicho Consejo. A su vez el Consejo Académico lo integran el rector, el vicerrector, los decanos y otros directivos o profesores designados por este Consejo.

Desde el punto de vista de los estatutos, el poder en las universidades estatales radica en el rector quien goza de amplias facultades para dirigir y administrar la universidad. El rector es designado por el Presidente de la República a propuesta del candidato que resulte electo en las elecciones académicas que se realicen a tal efecto. Los estudiantes están excluidos por Ley en el gobierno de la universidad. Quizá como resultado de esta ausencia de un foro al interior de la universidad, la dirigencia estudiantil canaliza sus demandas a través de la protesta y la marcha callejera.

Aquí encontramos una de las principales diferencias entre las universidades chilenas y argentinas. En nuestro país, desde las primeras décadas del siglo XX, el rector es elegido por la Asamblea Universitaria la que está conformada por delegados de los tres claustros: docentes, graduados y estudiantes.

- **Las regulaciones estatales y las políticas de evaluación**

En **Argentina**, la Ley de Educación Superior (1995) facultó al Ministerio Educación a intervenir en los planes de estudio “*cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de habitantes*”³. Debían respetarse los siguientes requisitos (Iriarte; Ramacciotti, 2004: 29):

- *Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.*
- *Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin [...] a la vez que se otorga a cada establecimiento mayor facultad para aplicar el sistema de admisión que considere más adecuado”.*

Como corolario de lo expuesto precedentemente, puede afirmarse que la LES *amplió la capacidad de regulación del Estado sobre el sector universitario* a través de la *evaluación externa de la calidad de las unidades académicas y por medio de los criterios para la acreditación de carreras de grado o posgrado, a ser llevados a cabo por la CONEAU*.

³ Artículo 43.

Se trató de establecer *estándares educativos avalados por comparaciones internacionales* y, para ello, el gobierno impulsó *políticas de evaluación*. De esta manera, la universidad se vio sometida a presiones por parte del Ministerio de Educación de la Nación para que se impongan *prácticas evaluativas* sobre la calidad del desempeño de las casas de estudio, según criterios eficientistas⁴.

En verdad, la temática de la evaluación y la calidad se ha impuesto promovida por agentes externos a las propias universidades. Una de las políticas más importantes resultó la implementación del Subproyecto 06⁵, financiado por el gobierno nacional y el BIRF/PNUD (López Meyer y Roitberg, 2004: 75), entre cuyos objetivos estaba la elaboración de una metodología de evaluación universitaria (1991/2). En esta ocasión, el Consejo Universitario Nacional (CIN) no consideró conveniente la aplicación de la propuesta metodológica sobre evaluación emanada de ese subproyecto.

Esta nueva función del “Estado Evaluador”, fomentó la constitución de una burocracia de evaluación de la calidad de las instituciones universitarias, que constituye un mecanismo central para el direccionamiento de su organización institucional y académica.

En resumen, en los enunciados básicos de la LES se sancionaron algunos artículos que avanzaban sobre el espacio de la autonomía universitaria, uno de los temas que quería imponer el gobierno. *En un contexto marcado por una economía totalmente desregulada, en la que el Estado se retiraba de áreas en donde había ocupado un lugar relevante, se proponía, por lo contrario, intervenir en el aspecto académico y financiero.*

En **España**, la *Ley Orgánica de Universidades* introduce con *carácter obligatorio la acreditación de programas / carreras / enseñanzas que conducen a la obtención* de un título oficial en cualquiera de las universidades públicas o privadas españolas, tanto en el nivel de grado como en el postgrado (maestría y doctorado). La promoción y *la garantía de la calidad de las universidades españolas*, a nivel nacional e internacional, constituye un fin esencial de la política universitaria; sus objetivos son⁶:

- “La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad. La transparencia, la comparación,

⁴ Para propiciar el tema de la evaluación en el interior de las universidades según los criterios eficientistas, se promovió la firma de convenios, en los que el PEN se comprometió con el financiamiento de la tarea a través de convenios-tipo con cada universidad.

⁵ "Fortalecimiento de la gestión y coordinación universitaria. Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategia, procedimientos e instrumentos".

⁶ Artículo 31.

la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional”.

- “La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades”.
- “La información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias”.
- “La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores”.

A estos efectos, se creó la *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANEA)* cuya función esencial es la de *evaluar, certificar y acreditar la educación superior*⁷. Esta Agencia es parte de un sistema que lleva a la diferenciación entre universidades de primera, segunda, etc., donde se conceden los presupuestos recompensando a las mejores. Así, la LOU *incrementa las regulaciones de gobierno y calidad para las universidades* a través de una agencia de evaluación de calidad, regida por criterios de efectividad y rentabilidad económica.

En **Chile**, las universidades estatales sólo pueden crearse por ley, en tanto que las privadas deben crearse conforme a los procedimientos administrativos establecidos en la LOCE, debiendo organizarse siempre como corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro (sic). La LOCE estableció un nuevo mecanismo de supervisión de las nuevas instituciones privadas, basado en la acreditación desarrollada por parte de un Consejo Superior de Educación (CSE) autónomo y de carácter predominantemente técnico. Las funciones esenciales de este Consejo son:

- “Evaluar y aprobar o rechazar los proyectos institucionales que presenten las universidades e institutos profesionales privados que aspiren a contar con reconocimiento oficial del Estado”.
- “Establecer y administrar el sistema de acreditación, cuyo objeto es verificar el desarrollo de los proyectos institucionales de las universidades e institutos profesionales privados”.
- “Servir de órgano consultivo del Ministerio en materias relacionadas con la LOCE”.

De esta manera, las universidades privadas logran la acreditación o, mejor, el licenciamiento para ser autónomas, conseguido lo cual se ha observado la acelerada creación

⁷ Artículo 32.

de sedes regionales. Esto se ha convertido en una estrategia competitiva de la que participan también universidades estatales.

El problema de este crecimiento es el de la *calidad* ya que se ha visto que la autorregulación no funciona para un grupo demasiado grande de actores del sistema. A veces, podría decirse que la calidad educativa va de la mano con cuotas altas mensuales que los estudiantes deben abonar. Esto también produce la ilusión de que una actividad bien paga debe ser necesariamente de calidad.

Santa Cruz Grau (2006) ha señalado “un fuerte estímulo para la “jibarización” de la enseñanza, concentrándose esfuerzos en aquello que se va a medir”.

- **Las restricciones al ingreso universitario**

En **Argentina**, las universidades estatales se han caracterizado por la existencia de una fuerte tradición basada en los principios reformistas de *autonomía, gratuidad y libertad de ingreso* y, por lo tanto, de rechazo a los sistemas de exámenes o cupos.

En los '90, avalado por el discurso neoconservador que se apoyaba en argumentos extraídos del ámbito empresarial en el que priman los factores de costos / beneficios, se reforzó este movimiento que proponía establecer estrictos exámenes de ingreso que permitiera la posibilidad de acceder a la universidad sólo a los estudiantes más preparados. Este filtro cumpliría el múltiple propósito de reducir la matrícula de las universidades públicas, mejorar la tasa de graduación y como consecuencia, disminuir los gastos que financia el Estado. Sin duda también dificultó el acceso a la universidad de los sectores con menos recursos que son, por supuesto, los que tienen más dificultades para alcanzar los niveles de conocimientos necesarios para poder aprobar estos diferentes sistemas de ingreso.

La promulgación de la *Ley de Educación Superior* legitimó una transformación que ya estaba ocurriendo en el ámbito universitario, es decir, las facultades dejaron de establecer las formas de acceso⁸ (Iriarte; Ferrazzino, 2005: 53). Aunque no existen mecanismos generalizados que restrinjan el ingreso de nuevos alumnos como en Chile, en realidad, la naturaleza irrestricta asume un carácter figurativo distinto del que efectivamente se constata. Hoy, lo que se está poniendo en juego es la adopción de *medidas restrictivas mediante algún modo de selección: cupos, o pruebas de admisión, o cursos más prolongados, con exámenes finales evaluatorios*, incluso, estos sistemas *pueden ser diferentes al interior de una única*

⁸ Por el artículo 50, solo conservaron estas atribuciones las facultades que registrasen una cantidad de alumnos superior a los cincuenta mil, en cuyo caso, “el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad”.

*universidad*⁹. Asimismo, difieren ampliamente tanto en los contenidos impartidos como en su duración, extendiéndose desde el mero acto probatorio de haber obtenido el certificado de enseñanza media hasta prolongarse durante el lapso de un año (Trombetta, 2005: 154-169).

Es indudable que los cupos de ingreso operan como modo de eliminación de los aspirantes, y los cursos de admisibilidad condicionan el comienzo de los estudios. “*Es una realidad que en cualquier sistema de ingreso que se utilice los perjudicados son los jóvenes, ya que la formación recibida es considerada por todos los educadores como deficiente, ya que en general no les permite superar determinadas condiciones de ingreso*” (Dibbern, 2005).

En **España**, según la Ley Orgánica de Universidades, *cada universidad tiene libertad para llevar a la práctica sus propios sistemas de admisión, éstos pueden variar desde un examen general de admisión o exámenes en ciertas materias, o de acuerdo a títulos dentro de la misma universidad, o una entrevista, o las calificaciones de la escuela secundaria, o los antecedentes de empleos previos, o alguna combinación de los medios ya citados*, o ningún requisito. La Ley no menciona específicamente la abolición del examen nacional de admisión que garantizaba el ingreso a la universidad. No obstante, el gobierno puede establecer los límites máximos de admisión de estudiantes, tanto para las universidades públicas como las privadas, “por motivos de interés general o para poder cumplir exigencias derivadas de Directivas comunitarias o de convenios internacionales”¹⁰.

Coherentemente con el orden económico neoliberal mundial, cuyos imperativos son determinados por los organismos supranacionales tales como la Organización Mundial del Comercio y sus servicios públicos “*vendidos al mejor postor*”¹¹, dentro del marco de tratados como el del Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios -que encasillan a los gobiernos mediante un sistema de reglas que suponen la imposibilidad de éstos para imponer nuevas políticas- se requiere una universidad mucho más reducida y competitiva. Estos acuerdos *han aumentado el poder de las empresas transnacionales* al invertir en servicios públicos, como la sanidad o la educación.

Cuando las leyes del mercado rigen a los servicios públicos, los convierten en empresas dirigidas al beneficio y, por ende, los servicios no rentables no pueden sobrevivir.

⁹ Este artículo de la LES fue incorporado como resultado de las presiones del Dr. Luis Ferreyra, decano de la facultad de Medicina de la UBA, aliado político del gobierno del Dr. Menem dentro de una universidad que respondía al partido opositor (UCR). Permitía a la facultad de Medicina establecer un curso de ingreso (CPI), opuesto al sistema de admisión de la UBA que se basaba en un ingreso irrestricto. con un Ciclo Básico Común para todas las carreras.

¹⁰ Artículo 41.

¹¹ Manifiesto contra la ley orgánica de universidades.

Las carreras con limitados resultados sobre el mercado pierden el financiamiento y se eliminan, sin considerar su relevancia para el conjunto social (Nieto Caraveo, 2001: 4). La reducción del número de estudiantes¹² y de carreras consideradas "improductivas" resulta una inferencia "natural" de la Ley Orgánica de Universidades. Les Levidow (2000) lo esclarece así "*Se impulsa a las universidades a adoptar modelos comerciales de conocimiento, habilidades, curriculum, finanzas, rendición de cuentas y organización*".

Chile, desde 1967¹³ implementó la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que, a partir de 2003, fue reemplazada transitoriamente por la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Antes de 2010, deberá entrar en vigencia el Sistema de Ingreso a la Educación Superior¹⁴.

A diferencia de la PAA, la cual buscaba medir principalmente aptitudes o habilidades, la PSU mide conocimientos. Para lograr un buen puntaje, es necesario estudiar y aprender los conocimientos o reforzar lo ya aprendido durante la educación media y no practicar solo ejercicios mecánicos. Además del puntaje obtenido en la PSU, se ponderan otros indicadores tales como notas de la enseñanza media y pruebas especiales en algunas carreras como Psicología, Arquitectura o Teatro. Pero el porcentaje reconocido al PSU es bastante preponderante, sobre todo en los últimos años que ha disminuido el peso de las notas de la enseñanza media, asignándole menor valor en traducción al puntaje de ingreso en las carreras.

Las universidades tradicionales o Universidades del Consejo de Rectores se basan principalmente en esta prueba para considerar el ingreso de postulantes, mientras que algunas Universidades Privadas utilizan otros métodos, como las pruebas especiales o consideran la ponderación de la PSU de menor manera.

La PSU consiste en cuatro pruebas; dos son obligatorias: Lenguaje y Comunicación y Matemática; las dos restantes son optativas: Historia y Ciencias Sociales y Ciencias (que tiene módulos de biología, física y química) de acuerdo a la elección de carrera de los alumnos.

La postulación se hace de una vez, en un proceso único y común para las 25 universidades que integran el Consejo de Rectores, administrado por la Universidad de Chile.

¹² Artículo 51.

¹³ Desde 1931 hasta 1966, las universidades chilenas seleccionaban a sus estudiantes con pruebas escritas denominadas "Bachillerato" que administraba la Universidad de Chile. Los postulantes eran examinados en un grupo de materias comunes (Comprensión y Redacción, Historia de Chile e Idiomas) y en materias electivas de acuerdo al tipo de Bachillerato que se quería obtener en Letras, Matemáticas o Biología. La coordinación de las universidades para la aplicación de la prueba y los procesos de selección se llevaba a cabo por el Consejo de Rectores a través de una Comisión Técnica.

¹⁴ SISE.

Las universidades más prestigiosas fijan un puntaje mínimo que los alumnos deben obtener en la PSU para acceder al ingreso en las carreras¹⁵; en la Universidad de Chile es de 600 puntos.

Sabedores de sus resultados¹⁶, los postulantes listan carreras según sus preferencias¹⁷ y el sistema selecciona automáticamente según las ponderaciones de las diversas pruebas que hayan establecido las políticas de admisión de cada universidad. *En definitiva, en este sistema quien selecciona la carrera a seguir es la universidad, no el postulante.*

Las instituciones privadas creadas desde 1981, que no forman parte del Consejo de Rectores, usan los resultados de la PSU como criterio de selección. Originalmente, estas universidades exigían a sus postulantes sólo haber rendido la PSU y aplicaban sus propias pruebas y entrevistas de admisión. Al aumentar las vacantes ofrecidas por estas instituciones, y extenderse en 1989 a las privadas el Aporte Fiscal Indirecto (actualmente Crédito con Garantía Estatal), fondo de financiamiento distribuido para el cual se tiene en cuenta el puntajes de la PSU, se configuraron los incentivos que han llevado a las instituciones privadas a considerar los puntajes de las pruebas en sus procesos de selección.

De este modo, el uso de la PSU como criterio fundamental de selección permite a las privadas, además de la conveniencia de ahorrarse el desarrollo de sistemas de selección propios, acceder a los fondos que se asignan por el Estado a las instituciones de educación superior, tradicionales o privadas, en función del número de alumnos que haya conseguido matricular cada una, de entre los que obtuvieron los 27.500 mejores resultados promedio en las pruebas de Aptitud Verbal y Matemática. Esta es una forma de *free riding* por el cual las instituciones privadas, especialmente *las universidades, se benefician del sistema de admisión vía PSU, a pesar de no contribuir a su financiamiento o administración.*

Las críticas que se le formulan alegan que perjudica a los sectores de menores recursos que no tienen acceso a una buena educación secundaria, y menos aún, a la activa industria de cursos de preparación para la prueba (los “preuniversitarios”)¹⁸, que su carácter predictivo del fracaso o éxito académico estudiantil es solo moderado y que ha perdido su sentido en la medida que el sistema de educación superior ofrece hoy más vacantes que alumnos hay con puntajes superiores a 450; así, *la PSU ha dejado de ser un mecanismo de selección para el*

¹⁵ Un 45% de los que rinden las pruebas quedan eliminados del proceso por no alcanzar dicho puntaje, con lo cual sólo unos 70.000 quedan habilitados para postular al sistema del Consejo de Rectores. A su vez, por diversos motivos, varios de éstos no llegan a postular lo cual reduce el número de postulantes efectivos a 50.000 candidatos (Bernasconi; Rojas, 2003: 103).

¹⁶ Los resultados se informan por un periódico de circulación nacional y por Internet.

¹⁷ En la Universidad de Chile se pueden listar hasta cuatro carreras de la misma o diferentes facultades.

¹⁸ En 2003, cerca del 70% de los 150.000 inscriptos eran egresados recientes de la escuela secundaria, el resto era egresados de años anteriores. Solo el 47% de los inscriptos para la PSU rinden la prueba de Matemáticas, 34% la de Biología, 31% la de Sociales, 8% la de Física y 6% la de Química (Bernasconi; Rojas, 2003: 105).

ingreso de los más aptos a la educación superior y se ha convertido en un sistema de jerarquización de postulantes para beneficio exclusivo de las universidades más selectivas.

En su defensa, se argumenta que *la prueba no crea sino que refleja las desiguales oportunidades educativas existentes en Chile para los diferentes estratos socioeconómicos¹⁹, cuya solución no estará nunca en un sistema de selección, sino en el mejoramiento de la educación pública.* Así planteada la situación, se vienen aplicando en estos últimos años la PSU que pretende superar las deficiencias señaladas en la anterior PAA.

- **La privatización y diferenciación institucional universitaria**

En **Argentina**, en consonancia con uno de los objetivos prioritarios del Banco Mundial, se trató de *descomprimir la matrícula de las universidades estatales*, expresando esta tendencia otra de las características de las políticas universitarias que llevaron hacia la *diferenciación institucional*. Para ello, no sólo se crearon nuevas universidades estatales sino que, además, *se impulsó la expansión de los proveedores privados*, tanto del sector terciario como universitario, buscando reducir el crecimiento de la matrícula en las universidades nacionales y, por lo tanto, disminuir el gasto del Estado.

Al terminar los '80 y especialmente en los '90, no sólo se expandió el número de instituciones terciarias (no universitarias), sino que su oferta se diversificó orientándose fuertemente a la atención del sector servicios (informática, diseño, turismo, hotelería). Se trata de instituciones caracterizadas por una oferta académica de perfil y calidad muy heterogénea, muchas de ellas especializadas en carreras más cortas, respondiendo a las necesidades del mercado, con una menor necesidad de inversión.

También, se crearon nuevas universidades nacionales²⁰, en este caso en directa contradicción con la premisa de reducir la participación y los gastos del Estado, pero respondiendo a acuerdos políticos para satisfacer las demandas de caudillos locales interesados en "fundar" una universidad en su zona de influencia.

En tanto, desde el Ministerio de Educación de Argentina, se intentará que la nueva ley universitaria apunte, entre otras cosas, a dejar más clara "la racionalidad que debe haber detrás de la creación de nuevas universidades". La ley actual pide "un estudio de factibilidad" y la

¹⁹ De acuerdo a fuentes del Banco Mundial en lo concerniente a la distribución de la matrícula por nivel socioeconómico, la de Chile es la que presenta un mayor sesgo hacia los sectores medios y altos que la de otros países de la región como Argentina, Uruguay, Venezuela y República Dominicana.

²⁰ En el sector estatal se crearon nueve universidades -6 en el Gran Buenos Aires, 2 por la nacionalización de instituciones provinciales y 1 en Córdoba- y, además, se autorizaron 23 universidades privadas. A fines del año 2002, se crearon dos nuevas universidades nacionales (Greco, 2003-292).

opinión de los rectores antes de decidir la apertura de una nueva institución, opiniones que los legisladores no parecen haber tomado en cuenta últimamente²¹.

En **España**, la secretaria de Educación del Partido Socialista Obrero Español (PSOE)²² afirma que la Ley Orgánica de Universidades no puso fin a los centros privados que no imparten una educación de calidad y que era uno de los objetivos de la nueva Ley. De hecho, *"es muy poco rigurosa con las privadas"*: sólo el 25% del profesorado se somete a una evaluación para su admisión. Paralelamente, *"el Ministerio equipara la importancia de los centros privados en la enseñanza española con la de los públicos"*.

En otro orden, al sustituir el sistema existente de selección del profesorado, la Ley Orgánica de Universidades simplificó el proceso vigente de la habilitación pero dejó importantes dudas sobre los criterios de acreditación, las comisiones que los elaborarían y, posteriormente, la dinámica de las propias universidades en la selección de sus profesores (Chacón, 2001).

En **Chile**, en 1981 se dictó la ley universitaria en plena dictadura, y se hizo un cambio muy drástico en el sistema de educación superior. Se instauró en la práctica un mercado de la educación superior; se autorizó la creación de universidades privadas pero, sobre todo, se forzó a las universidades estatales a arancelarse, en términos relativamente reales, a cobrar prácticamente el costo de las carreras que impartían. Se intervino las dos principales universidades estatales y se les sacó sus sedes a lo largo del país, las cuales, fusionándolas, se transformaron en universidades regionales. Ese fue el gran cambio que produjo el gobierno militar, que impulsó la creación de numerosas universidades privadas (Brunner, 2005, 17).

Como además del *arancelamiento de las universidades estatales*, el crédito que se otorga a los alumnos que obtienen buenas calificaciones en la Prueba de Selección Universitaria puede servir para costear sus estudios en las universidades, tanto estatales como privadas, esto promueve un régimen de competencia en la que las primeras están en igualdad de condiciones para atraer al alumnado, que las segundas.

²¹ Así queda expresado en el artículo del diario La Nación 25 de enero de 2008 *"Veto parcial para una universidad conflictiva"*, de Raquel San Martín

²² Carmen Chacón (2001) www.elmundo.es/especiales/2001/10/sociedad/educacion

- **El financiamiento y la rendición de cuentas**

En **Argentina**, con relación al polémico tema del financiamiento, la LES destaca que el Estado argentino asegura “*el aporte financiero para el sostenimiento de las instituciones universitarias nacionales [...] Para la distribución de ese aporte entre las mismas se tendrán especialmente en cuenta indicadores de eficiencia y equidad*”²³. En el proyecto de ley se respetaba que el Estado fuese “*el principal aporte*”, sin embargo en la ley sancionada en 1995 se omitió este aspecto.

El decreto del PEN N° 499 (1995), avanza aún más en este tema ya que habilita legalmente a que “*Las universidades (...) pueden establecer derechos o tasas por los estudios de grado (...)*”²⁴. Lo expresado resulta relevante pues *habilita otras formas alternativas de financiamiento* por medio de contratos con el sector productivo y el arancelamiento de los estudios de grado: “*podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que preste...*”²⁵. Según el diagnóstico del discurso neoliberal, la privatización de la educación superior deviene una solución en un contexto signado por la ampliación del número de vacantes del sistema.

De acuerdo a los principales enunciados en la Ley de Educación Superior argentina, el Estado no se ve en la necesidad de comprometer nuevos aportes públicos; *cambia su rol pues no sólo fiscaliza* los subsidios que otorga sino que, también, *se convierte en un estado evaluativo*, al introducir mecanismos de distribución del presupuesto en función de vagas e imprecisas nociones de calidad y desempeño.

En este sentido, a partir de la Ley de Educación Superior no *se asignan los recursos para cada universidad en la ley de presupuesto*²⁶; por el contrario, el gobierno nacional determina una suma global y otorga al Ministerio de Educación la autoridad para utilizar algún criterio para la distribución de fondos. Los ejes redistributivos no pasan por el número de inscriptos sino por la relación entre ingresados y egresados, entre personal docente y no docente, la obtención de recursos complementarios (vía arancelaria) y la promoción de la investigación científica.

La universidad se vio obligada a la *rendición de cuentas (accountability)* en la justificación del gasto realizado, *con peligrosas derivaciones en la pérdida de autonomía*

²³ Artículo 58.

²⁴ Artículo 19.

²⁵ Art. 59, inciso c.

²⁶ El presupuesto universitario entre 1990 y 2002 osciló entre un 0,4 y 0,60 % del PBI.

académica, en la medida que implica el triunfo de un régimen de eficientismo medido en términos de resultados concretos y mensurables.

Las universidades adoptaron criterios diversos, algunas suscribieron la posición oficial y establecieron "contribuciones estudiantiles" de distinto monto y tenor. En otros casos, adscribieron a la política de venta de servicios y aún de bienes como forma de complementar los ingresos institucionales. Lo concreto es que, concluida la década del 90, *las fuentes de financiamiento universitario se habían efectivamente diversificado, pero el arancelamiento generalizado de los estudios no había logrado imponerse.*

En **España**, la legislación se apoya en *dos formas de financiamiento, el básico que asigna una financiación mínima para cada universidad y el del tipo contratos-programa, basados en la concesión o no de financiamiento conforme al logro o no de las metas anticipadamente acordadas con la administración.* Como corolario, claramente se manifiesta el criterio de que siendo mayor el resultado, mayor será el financiamiento, con lo cual se da lugar al surgimiento de una minoría de universidades de elite y de una mayoría de pequeñas universidades periféricas, carentes de prestigio -conforme al modelo universitario de EE.UU.

De manera semejante a lo sucedido con las provincias argentinas (Iriarte; Ferrazzino, 2005: 58-60), se traslada la responsabilidad económica de sostener los cambios introducidos a nivel país a las comunidades autónomas españolas, sin especificar las partidas presupuestarias y aportes del gobierno nacional. Con este tácito procedimiento, prácticamente privatizando la universidad, la LOU limitaría los gastos excesivos del presupuesto estatal.

La LOU apuntó a cambiar el *sistema de educación superior como respuesta a la exigencia de la Unión Europea de estandarizar el sistema de educación para todos los sus estados-miembros.* Las medidas representan un movimiento significativo hacia la privatización de la educación y su reorganización para servir las necesidades de las grandes compañías (Short, 2002), sin que se garanticen los criterios sobre exigencias académicas y de democracia interna para las universidades privadas.

Con la sanción de la Ley, *se impuso el modelo de gestión empresarial* con el cual la *presencia de las empresas se amplió*, se hizo efectiva y oficial -hasta el momento de su aprobación, habían ingresado en los campus financiando y controlando las investigaciones. En este punto, en las universidades privadas españolas así como en las argentinas desempeñan un papel relevante por el *financiamiento privado de la investigación universitaria ligada al sector productivo*, es decir, inducida por la demanda de que se investigue aquello que se puede convertir fácilmente en una mercancía (Iriarte; Ferrazzino; Scher, 2004: 87-93).

Además, estos cambios llevan al supuesto de que solo un número reducido de universidades elitistas acogerían la mayor parte de las fuentes de inversión en desmedro de las otras²⁷.

Esta situación impone la necesidad de que se diferencie la actividad de transferencia de valor añadido de investigación y desarrollo, respecto de la mera actividad profesional y/o de servicio, que no debería consumir energías y recursos de la universidad y su profesorado. También, que se regule la transferencia de resultados de la investigación y se promueva la extensión universitaria.

Como otra consecuencia, este proceso conduce a *la precarización de una mayoría de docentes pertenecientes a las universidades públicas* -donde asiste el 90 por ciento de los estudiantes españoles-, llevados a tener que trabajar bajo contratos o becas temporales frente un escaso número de profesores favorecidos y mimados por las empresas.

Por la LOU, el aumento de tasas y reducción de becas imposibilitaría el acceso a las ventajas de la movilidad socioeducativa a la mayoría estudiantil. Por otra parte, *el modelo mercantilista empresarial haría que el estudiante debiese abandonar cualquier expectativa de llegar a ser un sujeto activo de la vida universitaria y laboral, para subsistir como un objeto pasivo: el futuro profesional-trabajador que no se lo consulta, y solo se le enseña lo que debe saber para después cumplir bien su trabajo.*

De modo pertinente, en el título preliminar de la LOU se destaca que los valores a promover entre los universitarios españoles son: calidad, excelencia, competitividad y movilidad, casualmente, coincidiendo con los valores del mercado y con la LES argentina.

*La LOU es "...el último paso dado por los poderes político y económico para la adaptación de la Universidad al mercado. Hasta ese momento la Universidad había sido un baluarte del antiguo sistema de prestaciones sociales públicas. Como bien fundamental de la sociedad se entendía que la Universidad debía ser principalmente pública y, a la vez, mantener la autonomía e independencia suficientes para garantizar la libertad de pensamiento. Pero en el contexto actual de globalización neoliberal este modelo estaba destinado a desaparecer. Primero fue el recorte de presupuestos que dejó a la Universidad en el estado calamitoso que hoy conocemos, luego la entrada de las empresas privadas en los sistemas de becas de investigación y financiación, y ahora la LOU*²⁸.

²⁷ Por otro lado, para 2001, España se ubicaba al final de las estadísticas de los países miembros de la Unión Europea, con relación a inversiones por alumnos y métodos de financiar la educación continua de estudiantes.

²⁸ Manifiesto contra la ley orgánica de universidades.

En **Chile**, el financiamiento de las universidades provenía casi enteramente de recursos fiscales hasta 1981²⁹. En cambio, la Constitución de 1980 confirió al Estado un rol subsidiario y consagró expresamente sólo un deber el *fomento* del desarrollo de la educación en todos sus niveles. En la actualidad el sistema de financiamiento chileno se caracteriza por:

- Consagra constitucionalmente la obligación del Estado de fomentar la educación superior, lo que se cumple efectuando una serie de aportes al sistema, habiéndose así eliminado la obligación de proveer a su financiamiento total.
- Los aportes efectuados por el Estado al sistema alcanza, con distintos grados, a todas las instituciones que lo integran: las universidades tradicionales reciben Aporte Fiscal Directo (AFD) y pueden optar a diversos fondos concursables; todas las instituciones del sistema pueden verse beneficiadas por el Aporte Fiscal Indirecto (AFI). En cuanto a los estudiantes, algunos programas de becas benefician a todo el sistema (Crédito con Garantía Estatal), pero la mayoría de ellos, así como el Fondo Solidario de Crédito Universitario favorece sólo a los estudiantes de las instituciones del Consejo de Rectores (universidades “tradicionales”).
- *No considera la gratuidad de la educación superior.*
- Propone aportes basales y fondos competitivos.
- Incluye becas y préstamos como ayudas estudiantiles.
- Asigna fondos especiales para el desarrollo de la investigación.

Chile es uno de los países del mundo con mayor participación del sector privado en el financiamiento de la educación superior, dado que tres de cada cuatro alumnos estudian en universidades privadas (Beranasconi; Rojas, 2003: 160)³⁰.

Reflexiones finales

En el marco de las políticas neoliberales de la educación o en la tendencia a la “privatización de la universidad”, las universidades han soportando intensas presiones que reclamaron su adaptación a las demandas económicas, técnicas y administrativas -que exigieron que esta institución exhibiese resultados mensurables y comercializables- relegándose su función de productora y transmisora de conocimientos y de generadora de pensamiento crítico.

²⁹ Durante la mayor parte del desarrollo del sistema terciario, el Estado fue el único responsable de proveer el financiamiento, lo que se consolidó institucionalmente con la reforma de 1971 de la Constitución de 1925.

³⁰ Aún con su recuperación en los 90, el gasto público representó sólo entre 1/3 y 1/4 del gasto de Chile en educación superior, que alcanzó al 1,85 % del PGB.

Precisamente, la modificación del sistema de educación superior en Argentina, Chile y España formó parte del proceso de reforma del Estado encarado en los '90, enmarcado en la globalización de la economía, la implementación de las ideas neoliberales y la redefinición del rol del Estado, respondiendo a las políticas impulsadas por los organismos internacionales.

El impacto de estos factores en la universidad se ha visto reflejado en los recortes presupuestarios; una creciente relación con fuentes privadas de financiamiento; restricciones a la admisibilidad; el crecimiento de instituciones privadas; la acreditación y el sistema de evaluación; y el replanteo de la relación entre el Estado y las universidades que se traslada desde el ámbito de la *confianza* al de la *rendición de cuentas (accountability)* en la justificación del gasto realizado, con peligrosas derivaciones en la pérdida de autonomía académica, en la medida que implica el triunfo de un régimen de eficientismo medido en términos de resultados concretos y mensurables (cantidad de egresados proporcionales al número de ingresantes, cantidad de papers escritos por su investigadores, presentaciones en congresos, publicaciones en revistas internacionales).

Las legislaciones de los tres países considerados coincidieron *en instrumentar a la universidad como un servicio para el mercado; en abatir su autonomía para que responda más a los intereses de las administraciones gubernamentales y mercantilistas; en cambiar el peso del financiamiento universitario para que recaiga menos en el Estado y más en los usuarios o en dinero externo*. Sin embargo, no nos encontramos ante los viejos intereses del Estado dirigidos a ganar control sobre las universidades, sino frente al nuevo papel que está jugando el Estado para ceder los espacios universitarios a los intereses del mercado y la globalización económica. Mientras se reivindica la libertad académica, se afinan los instrumentos económicos para orientarla.

Lo que es notorio en este estudio es que, cuando en nuestro país se abre el debate sobre la reformulación de la LES y se analiza la reforma española y la chilena, es evidente que Chile fue pionera y luego Argentina, que se adecuaron a las demandas del paradigma neoliberal antes que España. Pero, también impacta la dimensión de la movilización del pueblo español como muestra de la fuerte oposición a la LOU, y defendiendo el "*derecho a la educación de primer nivel y en igualdad de condiciones*" para todas las clases sociales³¹. Mientras que esta situación contrasta con la sumisión con que los argentinos y chilenos terminaron por aceptar la propia.

³¹ www.glocalia.com

Hoy, se plantea definir un nuevo marco legal para reorganizar la educación superior argentina. En la discusión para la elaboración de esa nueva normativa, debiera tenerse presente que el bienestar general de la sociedad no se limita sólo a satisfacer los intereses del mercado, ni puede ser la lógica del mercado la que se imponga en todos los ámbitos institucionales, y menos aún en la universidad que está llamada a cumplir otras funciones.

En la perspectiva interdisciplinaria de la sociología y el derecho, es necesario *conceptualizar la legislación sobre educación superior desde un doble enfoque: por una parte, como emergente de la realidad social y, por otra, como instrumento para solucionar problemas sociales*. En este orden, las normas legales son hipótesis de trabajo que deben ajustarse operacionalmente a la cambiante realidad, a los cambios epocales, por lo tanto, deben ser investigadas, armonizadas y ajustadas a la realidad social de la que emerge y que pretende modificar. Por consiguiente, *todo intento de reforma de una ley de educación superior de cualquier país debe tener en cuenta los factores socioeconómicos y políticos que transversalizan a las sociedades inmersas en el mundo globalizado*.

La sociedad del conocimiento es el rumbo al que entra la sociedad global, la universidad deberá adecuar su rol y su inserción en este complejo mundo cada vez más interdependiente e injusto. El desafío que deberá enfrentar será legitimarse como actor político social, que tienda lazos entre nuestras sociedades que se benefician con la globalización, llevando educación y conocimiento donde se necesite. La legitimación social de las universidades permitirá enfrentar el gran desafío de trabajar por la inclusión social.

Bibliografía

- Bernasconi, Andrés; Rojas, Fernando, 2004, *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Brunner, J., 1990, *Educación Superior en América Latina*, F. C. E., Chile.
- Brunner, J., 2005, *Más allá del Mercado. Hacia una reforma de la Educación Superior en Chile. Entrevista a José Joaquín Brunner*, Universia Columbus, Fondo Editorial de la UNMSM, Lima.
- Brunner, J, Elacqua, G. Tillet, A. Bonnefoy, J. González, S. Pacheco, P Salazar, F., 2005, *Guiar al mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*, Univ Adolfo Ibáñez, Chile.
- Díaz Sanpedro, B., 2006, *Las Universidades de Madrid ante la LOU, en Encuentro Las Universidades Públicas de Madrid ante la LOU: realidad y futuro*. www.aprendemas.com
- Dibbern, A., 2005, “*La Universidad es para todos*”, en Clarín, Argentina, 2 de junio.
- Glocadia. Periódico Digital, 2006, *España*. 23 de noviembre www.glocalia.com

- Greco, M.; Greco, C., 2003, “Educación Superior en la Argentina. Análisis y perspectiva”, en Álvarez Ch. (comp.) La Argentina de Kirchner y el Brasil de Lula, Ed. Prometeo, CEPES, CESEC, Argentina.
- Iriarte, A., Ferrazzino, A., 2005, “Reforma, crisis y sistema educativo: escuela media, universidad en el centro del debate”, en A. Iriarte (comp.), La educación en el centro del debate. Argentina. Proyecto Editorial.
- Iriarte, A., Ferrazzino, A.; Scher, O., 2004, “El rol de la universidad pública en un contexto de crisis”, en A. Iriarte (comp.), La universidad pública argentina ¿crisis o encrucijada?, Proyecto Editorial, Argentina.
- Iriarte, A., Ramacciotti, K., 2004, “La educación universitaria: entre el mercado y la integración”, en A. Iriarte (comp.), La universidad pública argentina ¿crisis o encrucijada?, Proyecto Editorial, Argentina.
- Krotsch, P., 2000, Sistemas Educativos y reformas comparadas, Universidad Virtual de Quilmes. Argentina.
- Levidow, L., 2000, “Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies”, en www.eserver.org/clogic/4-1/4-1.html.
- LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), 2006, Ediciones Publibley. Sgo de Chile.
- López Meyer, C.; Roitberg, H., 2004, “Problemática de la Universidad Pública. Calidad y evaluación, financiamiento y mercado”, en Iriarte (comp.), La universidad pública argentina ¿crisis o encrucijada?, Proyecto Editorial, Argentina.
- López Meyer, C., Roitberg, H., 2004, “La universidad pública frente a la lógica del mercado”, en Iriarte (comp.), La universidad pública argentina ¿crisis o encrucijada?, Proyecto Editorial, Argentina.
- Manifiesto contra la ley orgánica de universidades. (2001). www.webislam.com/11_01/.htm
- Neave, Guy, 2001, Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea, Gedisa Editores, Barcelona, España.
- Nieto Caraveo, L., 2001, “Neoliberalismo y educación superior un caso, dos lecturas, dos propuestas de reflexión”, en Diario Pulso, México, 6 de diciembre
- Santa Cruz Grau, E. 2006. Sobre la LOCE y el escenario actual. Boletín Referencias N° 19. PIIE-OPECH. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPE. Chile. Julio.
- Short, V., 2002, España: oposición a la ley de reforma universitaria. www.wsws.org/es
- Trombetta, A., 2005, “El ingreso en las universidades nacionales argentinas”, en Sistemas de admisión a la universidad”, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.